



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador(a) da Faculdade:** Prof. Doutor Nuno Januário

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor Vítor Manuel dos Santos Silva Ferreira

**Vogais:**

Doutora Nuno Miguel da Silva Januário

Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Fábio Daniel Curtinha Fragoso

**2019**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e do Mestre José Pedro Abreu Ribeiro, no ano letivo de 2017/2018.

Fábio Daniel Curtinha Fragoso

**2019**

## Agradecimentos

Este espaço serve para agradecer às pessoas que me ajudaram a ultrapassar este processo da minha formação académica que coincidiu com uma etapa difícil da minha vida.

Aos meus alunos que sempre serão lembrados como a minha primeira turma, que além de se encontrarem num processo ensino-aprendizagem, também foram fulcrais na minha aprendizagem.

Aos meus orientadores, professores Nuno Januário e José Ribeiro, pela partilha de conhecimentos e sabedoria, pelo suporte e orientação ao longo de todo o processo de estágio.

À minha amiga e colega de estágio Ângela Ferreira por ter estado presente nos bons e nos maus momentos, pela amizade e pela confiança que sempre depositou em mim.

À minha namorada Sandra Alves que possibilitou a realização e permanência no estágio até ao final, pelos conselhos, pelo amor, por me sustentar emocionalmente para conseguir enfrentar qualquer obstáculo.

À minha família, os meus pais e o meu irmão, por serem os meus alicerces desde sempre e por fazerem de mim uma pessoa melhor.

## Resumo

O presente documento trata-se de uma descrição e reflexão sobre a experiência vivida no processo de estágio pedagógico enquanto professor estagiário na Escola Básica e Secundária Gama Barros. O relatório terá como objetivo sintetizar todo o ano letivo, abarcando e interligando as quatro áreas de formação, bem como as particularidades de cada uma. Destaca-se a análise reflexiva, algumas projeções para o futuro sobre diversas aprendizagens e a integração de um estudo de investigação-ação que aborda a relação entre a retenção escolar e o *bullying* na escola em questão.

O estágio pedagógico é uma etapa de formação marcante na vida dos futuros professores, pois é a partir deste que se faz a transição de aluno para docente, atravessado por um natural choque de realidades. Neste processo, o estagiário aprende a ensinar e aprende enquanto ensina.

A experiência adquirida no processo de estágio, a lecionação, a partilha de conhecimento e os erros cometidos foram fulcrais para a minha formação e para o meu futuro enquanto profissional.

**Palavras-chave:** educação física; estágio pedagógico; ensino; investigação; experiência; erro; choque de realidades; reflexão.

## Abstract

The present paper consists of a description of, and a reflection on, the pedagogical internship experience as an intern teacher in Gama Barros Elementary and Secondary School. The aim of this report is to summarize the school year while covering and interconnecting the four training areas as well as the particular elements of each one. Emphasis will be given to the reflective analysis, to some future projections with regards to several aspects of the training and to the inclusion of an action research study which approaches the relation between school retention and bullying in the aforementioned school.

The pedagogical internship is a remarkable training stage for future teachers as it allows for the transition from being a student to becoming a teacher, which is marked by a natural clash of realities. Throughout this process, the intern learns to teach and teaches while learning.

The experience acquired during the internship, the teaching, the sharing of knowledge and the mistakes that were made were crucial for my training and for my future as a professional.

Key words: physical education; pedagogical internship; teaching; research; experience; error; clash of realities; reflection.

Índice	
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Lista de abreviaturas.....	V
Introdução.....	1
Enquadramento do contexto escolar.....	2
A escola.....	2
Recursos espaciais .....	2
Recursos materiais.....	4
Recursos temporais .....	4
Grupo de educação física.....	4
Núcleo de estágio.....	5
A turma.....	5
Choque de realidades: “Há coisas que não vêm nos livros” .....	7
Planeamento – Área 1 .....	8
Avaliação Inicial.....	9
Plano Anual de Turma .....	11
Etapas .....	14
Unidades de ensino .....	15
Planos de aula .....	15
Condução.....	15
Instrução.....	16
Clima .....	17
Disciplina.....	18
Organização.....	19
Avaliação .....	22
Estudo investigação-ação – Área 2.....	28
Intervenção na escola - Área 3.....	30
Acompanhamento da direção de turma - Área 4 .....	35
Visita de estudo .....	36
Semana a tempo inteiro .....	37
Conclusão .....	40
Referências.....	42

## Lista de abreviaturas

AI – Avaliação inicial

ACSM – American College of Sports Medicine

DE – Desporto Escolar

EBSGB – Escola Básica e Secundária Gama Barros

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

EF – Educação Física

EXT – Espaço Exterior

GEF – Grupo de Educação Física

GIN - Ginásio

NE – Núcleo de estágio

P1 e P2 – Pavilhão 1 e 2

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

ZSAP – Zona Saudável da Aptidão Física

## Introdução

O presente documento surge no âmbito do estágio pedagógico inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. O estágio em questão foi realizado no ano letivo 2017/2018 na Escola Básica e Secundária Gama Barros, situado em Agualva-Cacém. O relatório pretende sintetizar todo o processo do estágio pedagógico através de uma descrição dos acontecimentos, de uma reflexão dos diferentes momentos e experiências e uma projeção de como estes se irão refletir no meu futuro enquanto profissional.

Pretendo com este relatório realizar um balanço geral de todo o processo de estágio que se revelou importante na realização e conclusão da formação inicial. Desta forma, este documento abarca todos os processos pelos quais atravessei, de que forma ocorreram e quais as aprendizagens que obtive dessas experiências, porque é através do erro que evoluímos enquanto profissionais e enquanto indivíduos. Apesar de uma atuação aquém do possível, creio que esta experiência fez-me melhorar o meu poder de reflexão e permitiu-me ter noção de qual a melhor forma de intervenção numa oportunidade futura.

O estágio pedagógico é o culminar da formação académica. É uma etapa de formação exigente mas indispensável para a formação de professores. O ano de estágio abrange as mais variadas experiências a nível profissional e enriquece todos os futuros docentes a nível pessoal, servindo de complemento à formação inicial através da aquisição de experiência no contexto real.



## Enquadramento do contexto escolar

### A escola

A Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) integra a união de freguesias do Cacém e São Marcos e situa-se em Agualva-Cacém, no concelho de Sintra. A EBSGB é a escola sede do agrupamento no qual está inserido, o agrupamento de escolas D.Maria II, fundado a 28 de Junho de 2012.

A escola encontra-se num contexto socioeconómico médio-baixo com uma diversidade cultural vasta, onde se verifica a existência de muitos alunos oriundos ou com ascendência dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil, havendo minorias de Espanha e Roménia.

A escolha para a realização do estágio pedagógico nesta escola recaiu pela localização geográfica, havendo relativa proximidade da região onde resido e pela oportunidade de poder realizar o processo com a Ângela. Antevi que a formação do núcleo de estágio deveria ser uma primazia para enfrentar os obstáculos que estariam por surgir. As opiniões dos estagiários do ano transato sobre a escola também pesou na decisão, visto que o feedback era positivo. Considero que foi uma escolha acertada dadas as boas condições existentes para a realização de um estágio de sucesso, tendo em conta as condições espaciais, materiais e pelos recursos humano que a escola apresenta.

### Recursos espaciais

Os recursos espaciais referem-se ao espaço disponível para cada aula de Educação Física (EF). Na EBSGB, existem quatro espaços para a realização das aulas de Educação Física: um espaço exterior (EXT), um ginásio (GIN) e um pavilhão, cujo se divide em duas partes (P1 e P2). Cada espaço, por norma, alberga uma turma e as aulas e as matérias a abordar, para além de se ter em conta as necessidades dos alunos, são planeadas em função dos diferentes espaços a ocupar. A exceção à regra, relativamente à ocupação de uma turma por espaço, surge quando as condições meteorológicas adversas impedem a realização da aula no espaço exterior. Caso aconteça, o pavilhão será dividido por 3 partes iguais de modo a que nenhum professor e nenhum processo de ensino seja prejudicado.

O EXT consiste numa área de jogos com pista de atletismo, caixa de areia e contém duas balizas de futebol/andebol e quatro tabelas de basquetebol, perfazendo dois campos desta modalidade. Devido às suas características, o espaço exterior privilegia a prática dos

jogos desportivos e coletivos e de atletismo. Apesar de ser possível montar a rede de voleibol, não foi habitual a prática desta modalidade porque as condições meteorológicas, especialmente o vento, alteram o processo de jogo.

O pavilhão gimnodesportivo é um espaço coberto e amplo, ideal para a prática das aulas de educação física. Apresenta bancadas, balneários e todas as condições espaciais e materiais para realizar todas as matérias. Evidentemente, certas matérias são preferencialmente lecionadas noutros espaços, no entanto, em caso de necessidade, é possível ajustar e abordar qualquer modalidade no espaço em questão. No pavilhão, a divisão é feita em duas partes num formato de “L”, separando o espaço em P1 e P2. Esta estratégia de divisão de espaços foi criada e testada pelo grupo de educação física (GEF), procurando mais opções e possibilidades para a realização das aulas. Esta divisão, contrariamente à divisão do campo ao meio, permite a cada turma usufruir de três tabelas de basquetebol e possibilita a criação de mais um campo de voleibol com a ajuda de uma ferramenta extra (por exemplo, uma tabela amovível de corfebol). Possibilita também a criação de um campo semelhante ao jogo formal, permite a construção de espaços para exercícios mais globais e exercícios mais analíticos e facilita a realização das aulas politemáticas. Em suma, cada parte do pavilhão tem ao dispor de cada turma uma baliza de futebol/andebol e 3 tabelas de basquetebol (com mais uma amovível). Relativamente à necessidade de haver mais uma turma presente no pavilhão devido a condições climatéricas adversas para a prática de atividade física, a divisão do espaço em três possibilita a cada turma a utilização de, pelo menos, duas tabelas de basquetebol.

Por último, o GIN é o espaço diretamente relacionado com a prática de aulas de ginástica devido à presença de todos os materiais gímnicos nesse espaço. O GIN apresenta uma dimensão reduzida, o que poderá prejudicar a realização de determinadas tarefas em turmas muito numerosas. O GIN possui todas os materiais e condições necessárias para a realização das aulas de ginástica, incluindo a ginástica de aparelhos, de solo e acrobática.

Independentemente do espaço, cada professor tem a responsabilidade de os manter nas melhores condições após cada aula de modo a que o professor seguinte possa iniciar a sua aula em condições normais.

### Recursos materiais

A EBSGB tem ao seu dispor todos os materiais necessários para a lecionação das aulas de EF e de todas as matérias que se pretende abordar. Além disso, também disponibiliza materiais para a realização de todos os núcleos de desporto escolar (DE) existentes, mesmo para alguns casos que não são usualmente abordados nas aulas de EF, tal como o ténis de mesa.

Cada professor deve garantir que todo o material fica arrumado e organizado nos sítios indicados. No entanto, os momentos de montagem e arrumação do material surgem como uma oportunidade para inculcar alguns valores aos alunos como responsabilidade e cooperação. Sendo assim, os alunos são responsáveis por montar, arrumar e garantir o bom estado material utilizado nas aulas de EF. Este processo também pretende criar alguma autonomia aos alunos, porém, terá de haver sempre supervisão por parte do professor responsável pela turma.

### Recursos temporais

A escola determinou que cada turma do ensino secundário terá 2 blocos de 90 minutos por semana. Para que cada professor possa usufruir de todos os espaços, é realizada uma rotação de espaços (roulement). O sistema de rotação de espaços, definido pela GEF, fornece a possibilidade de cada turma ocupar uma rotação por 2 semanas. Como existem 4 rotações possíveis, cada turma passará pelos diferentes espaços e rotações após, sensivelmente, 2 meses. Esta estratégia é fundamental para o planeamento do professor, possibilitando a divisão e organização das matérias e modalidades a lecionar em cada etapa, em cada unidade de ensino e em cada aula.

### Grupo de educação física

O Grupo de Educação Física (GEF) é coordenado pelo professor Luís Bentes e a vertente do Desporto Escolar (DE) pela professora Maria João Vale. Este grupo é formado por 10 professores efetivos e 2 professores estagiários. O GEF pretende melhorar o processo ensino-aprendizagem através da criação de estratégias e trabalho colaborativo. O objetivo é conceber uma uniformização da avaliação e de práticas para que possa existir um processo de aprendizagem coerente e sequencial numa ótica vertical ao longo dos anos de escolaridade.

## Núcleo de estágio

O núcleo de estágio (NE) da EBSGB no ano letivo 2017/2018 foi composto por dois professores estagiários e por dois professores orientadores, um da escola e outro da faculdade, ou seja, o Professor José Pedro Ribeiro e o Professor Doutor Nuno Januário, respetivamente. Eu fiquei responsável pelo 11ºCT1 e a minha colega ficou responsável pelo 10ºCT1. Ambos acompanhámos um núcleo de DE sendo que eu fiquei com o ténis de mesa e a minha colega com a dança. Para o acompanhamento do DE foi-nos proposto a abordagem de uma modalidade com a qual não estamos familiarizados. Estes núcleos foram os escolhidos, a atribuição a cada um dos estagiários foi feita de forma aleatória.

Relativamente à minha colega de estágio, Ângela Ferreira, tínhamos já trabalhado em conjunto no ano transato e a relação sempre foi muito boa. Os fatores da relação interpessoal e da boa capacidade de trabalho em grupo foram os principais motivos que nos levaram a formar um núcleo de estágio visando um ano letivo positivo, não só a nível de aprendizagens como a nível de experiências no geral, quer a nível pedagógico quer a nível pessoal. O facto de residirmos perto um do outro também pesou na decisão, pois facilitaria a comunicação e reuniões quando necessário. A proximidade diária na escola e fora do contexto escolar ajudou a melhorar ainda mais os laços, o que me ajudou imenso a ultrapassar todos os obstáculos que me surgiram, funcionando como um pilar indispensável em todo o processo de estágio. Como os anos letivos eram consecutivos e os níveis de aprendizagem das turmas semelhantes, foi possível realizar um trabalho de cooperação e entreajuda muito rico para ambos, tanto pela partilha de ideias como pela visualização das prestações.

Os orientadores foram também elementos importantes ao longo do ano letivo, não só devido à transmissão de conhecimentos e experiências mas também ao apoio e conselhos que me facultaram nos momentos mais críticos, tanto a nível pedagógico como a nível humano.

## A turma

A turma da qual fiquei encarregue trata-se do 11ºCT1, inicialmente composta por 20 alunos mas que, no entanto, passou a contar com mais um aluno no 2º período. A turma era composta por 11 alunos do sexo masculino e 10 alunos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Foi realizado um estudo de turma que me permitiu conhecer um pouco melhor a motivação dos alunos para a prática da disciplina, as características de cada um, neste caso, a forma como cada um se caracteriza e as modalidades e matérias preferidas dos alunos. Também foi possível perceber, de um modo geral, quais as características que os alunos gostariam de ver num professor de educação física. Estes dados não irão revolucionar a minha forma de ser e estar enquanto profissional, mas ajudaram-me a perceber o que seria um “modelo” para estes alunos, o que possivelmente me moldou um pouco de modo a ir ao encontro das suas preferências.

Para melhorar a intervenção deveria ter sido realizado um estudo sociométrico, o que não se verificou. A caracterização da turma permitiu-me conhecer um pouco melhor os alunos a um nível intrapessoal, no entanto, não tinha informação a nível de relações interpessoais. O estudo sociométrico permitiria conhecer melhor as relações interpessoais da turma, quem são os colegas com que cada aluno mais e menos se identifica. Este documento tem um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem para melhorar as estratégias a utilizar e, possivelmente, promover o contato entre certos alunos que não são tão próximos de modo a melhorar o clima positivo de aula e a criar melhores condições para a aprendizagem. Sinto que este estudo teria sido claramente uma mais valia, dado que demorei mais tempo a perceber determinadas situações relativamente às relações entre alunos e rendimento dos alunos em outras disciplinas. Creio que teria sido benéfico, pois poderia ter intervindo no sentido de melhorar a relação entre alguns alunos (considerando, porém, que as relações interpessoais da turma eram muito positivas) e poderia ter fomentado alguma motivação aos alunos com mais dificuldades em outras disciplinas. Felizmente, as atitudes comportamentais da turma eram muito boas e considero que todos os alunos demonstraram ser íntegros e excelentes seres humanos. Atribuo parte do sucesso do processo ensino-aprendizagem à boa postura dos alunos e à vontade demonstrada em querer aprender e evoluir de forma ordeira e atenta.

Em futuras experiências, atribuirei prioridade à realização dos testes sociométricos devido à informação que este nos pode fornecer para intervir da melhor forma possível junto dos alunos que merecem o melhor desempenho e profissionalismo de mim e de todos os professores.

Choque de realidades: “Há coisas que não vêm nos livros”

Ao longo do meu percurso académico e desportivo tive inúmeras experiências de processos de aprendizagem, porém, enquanto aluno/atleta. Esta foi a primeira vez que participei no processo como líder – e logo com um elevado nível de exigência. A expectativa era elevada pois sabia que seria um ano repleto de novas experiências e vivências e que me iria desenvolver e evoluir no sentido pessoal e profissional. O primeiro pensamento estava relacionado com o contexto em que a escola se inseria: um contexto socioeconómico baixo e uma vasta multiculturalidade, cuja zona geográfica é denominada como bastante conflituosa. Não era propriamente um problema para mim porque sempre lidei e convivi com jovens conflituosos e com baixo rendimento escolar, no entanto não foi esse o cenário que encontrei. Neste momento, a escola Gama Barros é a escola-sede do agrupamento D. Maria II e os resultados escolares melhoram ano após ano. A minha sensação após alguns dias foi de segurança, onde o bom ambiente e clima escolar reinavam. Este sentimento expandiu-se ainda mais quando conheci a minha turma e a turma da minha colega de estágio: maioritariamente alunos com comportamento exemplar e com ambição de terem bons resultados, tornando o clima de aula muito saudável.

Também tinha algum receio relativamente à convivência e relação com os outros professores: tinha a ideia que, possivelmente, não haveria muita colaboração entre os professores e os estagiários, mas não foi o sucedido. Senti total disponibilidade de cada um em ajudar e esclarecer dúvidas caso estas existissem e sempre senti total integração por parte destes no grupo de educação física, seja em reuniões, seja em momentos lúdicos e/ou de descontração. Em suma, senti-me completamente integrado entre os professores como se já pertencesse ao grupo há muito tempo. A escola Gama Barros é responsável por receber e formar estagiários há alguns anos e mantém essa tradição com índices de qualidade elevados, acolhendo os futuros professores da melhor forma e fornecendo a possibilidade de estes evoluírem enquanto profissionais através de um bom clima para a aprendizagem e condições ideais para tal.

Relativamente ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito, o primeiro desafio foi a comunicação com os alunos: nunca tive propriamente dificuldades nesse capítulo mas senti de imediato um sentido de responsabilidade enorme em ser o condutor de um grupo de jovens rumo a determinados objetivos. Rapidamente consegui estabelecer uma boa ligação com os alunos, havendo uma clara simbiose em termos de aprendizagens, onde estes desenvolveram competências e valores da disciplina de EF e eu evolui enquanto docente. Um dos meus receios antes de iniciar o estágio estava

relacionado com as atitudes e respeito que haveria por parte dos alunos em relação a mim, visto ser professor estagiário. Todos eles já tinham passado pela experiência no ano transato, por isso não foi nada de novo para estes alunos. Mesmo sabendo isso, houve necessidade de incutir algumas regras de funcionamento de modo a salvaguardar o bom funcionamento das aulas.

Este choque de realidades inicial coincidiu com a necessidade de realização de outras tarefas de grande importância e dificuldade para um professor estagiário e num curto espaço de tempo, com inúmeras situações consideradas novidade, tais como tarefas de planeamento e condução de ensino. Estas mostraram-se um desafio numa fase inicial, onde foi necessário o apoio constante do professor José Ribeiro para orientar o processo quando necessário. Naturalmente, ao longo do ano letivo, comecei a conhecer e a dominar as tarefas e o contexto a aplicar, o que facilitou o desenvolvimento e evolução do meu “eu” enquanto docente.

#### Planeamento – Área 1

O planeamento permite delinear linhas orientadoras de modo a reduzir a imprevisibilidade dos diversos contextos pedagógicos através de uma antecipação mental do ensino real (Bento, 2003). As tarefas de planeamento são percecionadas como difíceis, principalmente para os professores estagiários, devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009) mas apresentam um papel fundamental e indispensável para o docente, pois aliam a capacidade e competência do professor enquanto profissional ao processo de ensino, procurando melhores resultados tendo em conta o confronto diário com problemas teóricos e práticos (Bento, 2003).

O planeamento funciona como uma das bases do processo de aprendizagem e foi, claramente, uma etapa pouco explorada por mim numa fase inicial. Um bom planeamento prevê e antecipa todas as situações imprevistas: possibilita ao professor saber antecipadamente o que fazer quando estiver a chover, quando um ou vários alunos faltarem, quando determinada situação de aprendizagem não resultar qual será a outra opção, entre outras inúmeras situações. Desta forma, o planeamento permite ao professor traçar um plano e diversas alternativas. Caso não exista um plano B e um plano C para algum eventual imprevisto, o docente estará a improvisar. O uso do improviso poderá resultar caso se trate de um professor experiente e saiba como lidar com inúmeros imprevistos, o que não era o meu caso. Acredito que a qualidade de um professor também

é medida pela capacidade de ajustar e adequar diferentes situações num curto espaço de tempo. No entanto, no caso de se tratar de um estagiário, deve ser algo a evitar pois poderá pôr em causa as aprendizagens dos alunos e o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O planeamento, apesar de realizado e direcionado consoante as necessidades e possibilidades dos alunos, deve ser flexível e ajustável. Acredito que evoluí bastante enquanto docente numa vertente de tomada de decisões e que nem sempre é possível antecipar todos os imprevistos, mesmo com um bom planeamento. Sensivelmente a meio do 2º período e após algumas dificuldades nas tarefas de planear, passou a ser notório o incremento de qualidade nas minhas intervenções, pois comecei a consciencializar-me da responsabilidade que me tinha sido encarregue. Ao melhorar os planeamentos, senti claramente um aumento de qualidade no processo de ensino e acabei por ter uma sensação de segurança em mim e nas minhas intervenções ao ponto de começar a disfrutar imenso da condução do ensino.

#### Avaliação Inicial

A etapa de avaliação inicial (AI) é considerada uma fase introdutória de avaliação diagnóstica e prognóstica que, segundo Rosado (2003), permite identificar o nível da turma e de cada aluno no início do ano letivo, relativamente ao nível em que se encontram no programa de educação física (PNEF). Desta forma, permite ao docente reunir informações sobre os alunos, as matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível e de diferenciação do ensino e a partir disso definir os objetivos e as prioridades dos alunos (Rosado, 2003). Sendo assim, a AI revela-se claramente como a base e os alicerces para todo o processo ensino-aprendizagem. Todo o planeamento assenta sobre as informações recolhidas na AI através de um diagnóstico das competências dos alunos, de definição dos objetivos a alcançar por cada um e pela turma e planear de que forma é que estes irão atingir esse objetivos em forma de projeção (Carvalho, 1994). A AI mostrou-se indispensável essencialmente a nível de criação de rotinas, criação de um clima positivo propício às aprendizagens e revisão de conteúdos (Carvalho, 1994).

Foi na etapa da AI que surgiram as primeiras tarefas de planeamento e de condução, o que consequentemente revelou as primeiras dificuldades inerentes as esses processos. Para a realização da AI foi utilizado o protocolo de avaliação inicial (PAI), documento que reúne um conjunto de procedimentos que visam a uniformização da AI. Esta uniformização possibilita a formalização da avaliação de modo a que os docentes



possuam dados comparáveis e facilitar o trabalho colaborativo entre eles (Rosado, 2003). A ESGB já possui um PAI que foi desenvolvido ao longo dos anos por docentes experientes e de qualidade, culminando num documento completo, simples, eficaz e de fácil aplicação e compreensão. Mesmo com algumas dificuldades sentidas a nível da avaliação das competências dos alunos, a exequibilidade deste protocolo acabou por otimizar as minhas observações, análises e tomadas de decisão.

De um modo geral, a primeira abordagem era realizada com um ensino massivo, onde todos os alunos realizavam a mesma tarefa de forma individual, a pares ou em grupos pequenos. Após esse momento, agrupei os alunos em 3 grupos, perfazendo um grupo superior, médio e inferior. Após o primeiro momento de observação, já foi possível observar quais os alunos que se destacavam, considerados os outsiders: os que se destacaram pela positiva e pela negativa, possibilitando desde logo a colocação destes nos respetivos grupos. A tarefa mais difícil foi mesmo avaliar os restantes, considerados críticos pela dificuldade em colocá-los nos grupos correspondentes às suas competências. A dificuldade está em analisar as suas reais capacidades e decidir em que grupo colocá-los: será que devem integrar o grupo superior sem que haja um grande “gap” de competência possibilitando assim a evolução? Ou será que devem desenvolver alguns *skills* básicos no grupo inferior e ainda poderão ajudar os alunos com mais dificuldades? De uma forma geral, a análise e avaliação realizada foi quase a mais adequada, salvo raras exceções.

É de realçar que estes grupos em nada estavam relacionados com os níveis introdutório, elementar e avançado dos PNEF. Apenas correspondiam às diferenças de competências apresentadas e comparadas entre os alunos da turma. A razão pelo agrupamento dos alunos em 3 grupos de nível estava diretamente ligado com o número de alunos da turma e pelos diversos níveis apresentados, o que permitiu esta estratégia. Claramente que ao longo do ano, estes grupos foram alterados não só por alguns erros de diagnóstico mas também devido ao teor e objetivos das aulas seguintes.

Ao nível do planeamento da AI, não senti propriamente muitas dificuldades porque acabei por seguir as diretrizes do PAI, o que tornou simples essa tarefa. As maiores dificuldades surgiram no processo de condução de aula propriamente dito, especificamente no momento de avaliar. A formação inicial, apesar de vasta e rica, não me proporcionou oportunidades válidas de avaliar as capacidades de outrem, muito menos realizado a um grupo de 20 pessoas. A tarefa torna-se ainda mais difícil quando esses indivíduos são completos desconhecidos, desde as competências até ao próprio nome. As dificuldades das primeiras aulas foram conduzir uma aula com vários focos de atenção, com

necessidade de intervir através de *feedback* e de avaliar, sem saber o nome dos alunos. Uma primeira estratégia que utilizei foi de atribuir um número a cada grupo: compostos os 3 grupos de nível, foquei-me em avaliar as competências dos alunos e a ajustar o grupo correspondente às capacidades. Quando considerei que os grupos de nível estavam formados, pedi que os alunos de cada grupo, no final da aula, me dissessem o número correspondente ao nível em que estavam, neste caso, o número 1, 2 ou 3 para os grupos inferior, médio e superior, respetivamente. Após esta estratégia realizada na primeira aula de cada matéria e com os grupos formados, a segunda aula já me permitiu começar a apurar o nível e competências reais de cada um, ou seja, primeiro formei um “cenário” geral e depois pude focar um pouco melhor nas capacidades de cada um dentro do grupo inserido.

O GEF definiu que a área dos conhecimentos não seria diagnosticada na avaliação inicial. Esta premissa surge no sentido em que as matérias são estanques em cada ano e não é necessário aferir os conhecimentos dos alunos dos anos anteriores. Desta forma, em nada prejudica a aprendizagem dos alunos relativamente aos conhecimentos do ano em questão. Pessoalmente, discordo com esta forma de abordar a área em questão. Como em todos os processos de ensino, incluindo o de educação física, são coerentes e verticais e pretendem respeitar uma ordem progressiva. Desta forma, os conhecimentos a abordar no 11º ano terão de ter uma base de conhecimento por detrás, adquirida ao longo dos anos. De que forma posso abordar os princípios do treino desportivo se os alunos não compreenderem o impacto dos diferentes estímulos externos à fisiologia do corpo humano? De que forma posso abordar o cálculo de frequências cardíacas de treino se os alunos não souberem como calcular a frequência cardíaca máxima e de repouso? Por estes motivos, considero que deveria haver uma ligação natural entre os conteúdos ao longo dos anos e, deste modo, seria necessário diagnosticar os conhecimentos que estes possuem dos anos anteriores.

Para a realização da 1ª etapa estavam previstas cerca de 5 semanas, correspondendo a 9 aulas. O desafio foi intenso e difícil mas foi conseguido e concluído dentro do prazo estipulado, possibilitando o início da realização do planeamento de todo o ano letivo após o término desta etapa através da criação do plano anual de turma (PAT).

#### Plano Anual de Turma

O plano anual de turma (PAT) é um plano de trabalho que abrange a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de

adequação curricular para uma turma, estratégias, conteúdos e meios para atingir um conjunto de objetivos (Rosado, 2003). O PAT, que se alia ao plano plurianual, surge naturalmente após a realização da AI. Em primeiro lugar, é realizado um diagnóstico relativamente às competências dos alunos para depois ser possível traçar um prognóstico da turma e de cada aluno. É com base nesse prognóstico que deve ser realizado o documento em questão (Araújo, 2007). O PAT é um documento realizado a nível macro, cujo planeamento é geral e tende a tornar-se mais específico através de planos de etapa, unidade de ensino e planos de aula, que virão posteriormente. Desta forma, é possível antecipar e prever todo o percurso que os alunos irão realizar (Carvalho, 1994).

É no PAT que surgem os principais pressupostos da disciplina de educação física: a diferenciação e a inclusão. Foi a partir deste momento que comecei a traçar objetivos para cada um tendo em conta o que analisei na AI e o potencial que os alunos demonstraram. A turma mostrou naturalmente diferentes níveis de competências, levando à criação de grupos de nível: grupos superior, médio e inferior para cada matéria. Esta foi a primeira estratégia pedagógica realizada no sentido de possibilitar uma diferenciação no ensino, ou seja, independentemente do teor da aula, cada aluno poderá trabalhar de acordo com as suas competências e necessidades.

As competências ajudaram-me a agrupar os alunos e as suas necessidades indicaram-me qual a direção que cada aluno e cada grupo teria de seguir. Em suma, todas as aulas e situações de aprendizagem tiveram em conta estes dois aspetos para fornecer aos alunos o que eles precisavam. Estes fatores também ditaram quais as matérias prioritárias a escolher, ou seja, foram escolhidas as matérias onde a turma apresentou, de um modo geral, mais lacunas. Dentro deste capítulo, direcionei certos conteúdos para alguns grupos específicos: dando o exemplo do futebol, havia um grupo de nível e cerca de metade de outro grupo que tinham necessidade de abordar esta modalidade com maior frequência. Em alguns casos, alterei os grupos de trabalho e abordei o futebol apenas para esses alunos em específico e os restantes abordaram outra modalidade que achei pertinente tendo em conta as suas competências.

Ao longo do ano letivo e do meu trabalho na área de exercício e saúde, sempre procurei ajustar as necessidades aos gostos de cada um, ou como se costuma dizer, “juntar o útil ao agradável”. Considero pouco viável a longo prazo se apenas abordarmos o que os alunos precisam, pois possivelmente não gostam propriamente dessa atividade e poderá ocorrer desmotivação a certa altura. Escolhi o voleibol como se fosse uma matéria prioritária, não por ser uma necessidade para grande parte dos alunos mas porque é a

modalidade que estes mais gostam. Foi uma decisão tomada por mim e desta forma quis encontrar um balanço positivo e agradável entre algumas matérias que os alunos não gostam tanto mas que necessitam e o voleibol que é a matéria em que estes mais se empenham e mais gostam. Estes acabavam por se empenhar mais nas restantes tarefas quando sabiam que se esforçassem ao máximo, iriam jogar mais vezes voleibol. Com esta opção também procurei melhorar as competências dos alunos tornando-os autónomos nas suas práticas para que estes possam utilizá-las ao longo da sua vida, indo ao encontro de um estilo de vida com hábitos saudáveis, correspondendo a uma das premissas da conceção sócio-crítica de Crum (1993). Ao desenvolver a modalidade que os alunos mais gostam e melhor sabem fazer, acredito que estes iriam usufruir ainda mais do jogo e irão praticar voleibol sempre que tiverem oportunidade após o percurso escolar e académico. Com esta decisão, não procurei, de todo, qualquer tipo de especialização mas sim apenas como um fator motivacional para os alunos.

Considero o PAT um dos documentos nucleares para um processo pedagógico de sucesso, ao nível macro do planeamento. Tive algumas dificuldades em realizá-lo devido à sua complexidade e aos curtos prazos, tendo em conta a minha inexperiência em planear algo desta dimensão e importância. Essas dificuldades prenderam-se muito pelo facto de planear um contexto e uma realidade que nunca tinha experienciado (Griffey & Housner, 1991). A realização deste surgiu ainda numa fase precoce do ano e da minha intervenção enquanto professor, cuja maior preocupação estava direcionada para a condução de ensino propriamente dita e todas as componentes e aspetos inerentes a esta.

Surgiu a necessidade de realizar o plano de 2ª etapa antes de finalizar o PAT, pois era necessário planear as aulas seguintes. Desta forma, o PAT teve de ser concluído posteriormente e devido ao aparecimento de outras tarefas concorrentes, acabei por não direcionar as atenções necessárias para a realização de um documento de qualidade. O plano acabou por sofrer algumas alterações devido à minha inexperiência a analisar alunos e a prognosticar.

No final do processo de estágio, verifiquei que alguns dos prognósticos traçados foram muito ambiciosos e nem todos foram atingidos. Acredito que não foi um erro crasso, mas poderia ter tido mais cuidado quando tracei os objetivos intermédios. Dessa forma, iria monitorizar de melhor forma as aprendizagens dos alunos, a progressão destes e, de certa forma, refletir sobre a minha intervenção enquanto professor. É importante enquanto profissional refletir sobre as intervenções e refletir sobre essas reflexões. Numa próxima oportunidade como docente e após ter uma melhor noção sobre o processo de criação

deste documento, procurarei produzir um PAT da melhor qualidade possível, porque todo o planeamento seguinte terá este como base. Desta forma poderei fazer uma melhor previsão, antecipar possíveis imprevistos e conduzir os alunos ao sucesso de um modo mais eficiente. Terei maior cuidado e mais experiência no sentido de realizar as etapas e unidades de ensino para ter um melhor controlo sobre a evolução dos discentes e para realizar melhores reflexões relativamente aos meus planeamentos, pensamentos e intervenções.

### Etapas

Para tornar os conteúdos do PAT mais específicos e operacionais, a um nível meso, foi realizado um modelo de planeamento por etapas. Rosado (2003) define as etapas como um período distinto dos restantes com um contributo único e original para atingir os objetivos traçados, interligados de forma interdependente onde as primeiras são pré-requisitos das segundas. Afirma ainda que cada etapa tem uma duração variável consoante a concretização dos objetivos. O planeamento por etapas baseia-se numa avaliação inicial, abordada neste documento anteriormente, conseguindo uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e promove a inclusão e diferenciação do ensino (Rosado, 2003).

As primeiras dificuldades surgiram ao distribuir as aprendizagens ao longo das etapas ao ponto de saber se esses períodos seriam o suficiente para os alunos adquirirem e/ou consolidarem as competências abordadas. Felizmente, indo ao encontro das afirmações de Teixeira e Onofre (2009), as dificuldades relativas ao planeamento foram diminuindo do primeiro para o último período. Foi devido ao facto de não ter experiência sobre a realidade em questão que me dificultou o planeamento ao início. Após conhecer melhor os alunos, os seus ritmos e formas de aprendizagem, foi mais fácil dividir os conteúdos pelas etapas de forma ótima. Ainda sobre as etapas, a experiência adquirida coincidiu com a melhoria da minha prestação enquanto docente, permitindo que os documentos de planeamento fossem melhorando a nível qualitativo ao longo das etapas.

No decorrer da 2ª etapa, na minha opinião, consegui verificar alguns erros da avaliação inicial ao colocar certos alunos nos grupos errados. Estas observações permitiram-me retificar e potenciar as aprendizagens de todos os alunos. Após a divisão correta de grupos, houve alunos que mudaram de grupo de nível mas apenas como estratégia pedagógica, como por exemplo, agentes de ensino.

Para tornar o planeamento da etapa mais operacional, é necessário dividi-lo em unidades de ensino e especificar quais as competências a abordar nas diferentes aulas ao longo da etapa.

#### Unidades de ensino

As unidades de ensino são conjuntos de aulas agrupadas que possibilitam a operacionalização das etapas (Rosado, 2003). A criação e planeamento das unidades de ensino foram realizadas tendo em conta as competências incluídas na etapa e a rotação de espaços da escola. Cada etapa acabou por ter duas unidades de ensino, sendo que cada uma teve a duração de duas ou três rotações de espaço. Em cada unidade de ensino foi realizada uma calendarização e distribuição das modalidades a abordar nas diferentes aulas. Relativamente às competências, foram distribuídas as competências a abordar pelos diferentes grupos de nível.

#### Planos de aula

O plano de aula é realizado tendo em conta o espaço a ocupar, as competências e os objetivos a atingir, traçados pela etapa e pela unidade de ensino. Desta forma, pretende materializar as competências a abordar em situações de aprendizagem organizadas numa sessão. O NE decidiu que os estagiários iriam realizar planos por espaço ao invés de planos de aula. Visto que o espaço define, em grande medida, quais as matérias a abordar, faria sentido realizar planos de aula base para cada um deles. Estes planos contemplam todos os espaços a ocupar, as competências a abordar na unidade de ensino em questão e que matérias serão abordadas nos diferentes locais. Desta forma, é planeado uma bateria de situações de aprendizagem para os espaços tendo em conta as competências específicas. Assim, o docente terá apenas de consultar quais as situações de aprendizagem selecionadas e organizar a aula da forma que entender.

#### Condução

A condução do ensino é um processo que esteve presente ao longo do ano letivo, cujo objetivo foi de melhorar de aula para aula. A intervenção pedagógica de sucesso conjuga o conhecimento de princípios e procedimentos de sucesso e aplicá-los da melhor forma consoante cada contexto e/ou situação (Onofre & Carreiro da Costa, 1994). Para analisar e refletir de um modo mais preciso, foram utilizadas as quatro dimensões de

intervenção pedagógica sugeridas por Siedentop (1976): instrução, clima, disciplina e organização.

### Instrução

A instrução consiste na transmissão de informação aos alunos relativamente ao objetivo da tarefa e a forma como esta deve ser realizada, indo ao encontro dos critérios de êxito (Godinho, Melo, & Barreiros, 2007). Rosado e Mesquita (2011) afirmam que engloba todo o tipo de comportamentos verbais e não verbais de comunicação direcionados para informar sobre os objetivos das situações de aprendizagem.

Esta vertente surgiu como um verdadeiro desafio ao longo de todo estágio, onde procurei transmitir as informações necessárias de modo claro e sucinto, visando uma fácil compreensão por parte dos alunos e ocupar o menor tempo de aula possível. Os momentos mais complexos relativamente à instrução surgiram na apresentação de novas situações de aprendizagem, onde houve sempre o cuidado de aliar a instrução verbal com a demonstração, principalmente nas atividades físicas e desportivas.

A demonstração das tarefas não se verificou difícil pelo simples motivo de dominar a grande maioria das matérias exceto a ginástica. Para esta última tive que optar por pedir aos alunos mais capazes de fazer uma demonstração a nível motor para elucidar os restantes sobre o que fazer e como fazer. Para uma melhor intervenção, treinei alguns elementos gímnicos, como o mortal à frente e o salto entre mãos, fora das aulas para demonstrar, caso fosse necessário. Como havia um aluno que executava todos os elementos de forma exímia, a nível biomecânico, decidi utilizá-lo sempre para as demonstrações de ginástica, acompanhado pela minha instrução verbal. Rink (1985) afirma que a demonstração aliada à instrução, surge como importante pois possibilita ao alunos visualizar a tarefa que irá realizar. Rosado e Mesquita (2011) vão mais longe e afirmam que a demonstração, acompanhada com a verbalização de palavras chave, tornam a realização e a retenção mais eficazes.

A instrução verbal aliada à demonstração não foi utilizada em todas as situações desde o início. No entanto, verifiquei que os alunos compreendiam melhor as tarefas e os seus objetivos quando a instrução verbal era acompanhado de uma cinemática visual. O facto de os alunos demonstrarem uma melhor capacidade de retenção a nível visual do que auditivo, fez-me procurar executar sempre as demonstrações da forma mais próxima do ideal. Esta necessidade de enfatizar as execuções técnicas e de acompanhamento

verbal dos critérios de êxito também foi transmitida pelo professor José Pedro e creio que ajudou imenso à compreensão por parte dos alunos, o que otimizou o tempo potencial de aprendizagem.

Especificamente na matéria de dança, reforcei a instrução verbal e a demonstração com a descrição das coreografias no quadro branco. Desta forma, além de acompanhar os alunos através de comando e feedback verbal, estes também possuíam um guia visual, melhorando de forma significativa a compreensão e realização.

### Clima

A criação de um bom clima, independentemente do contexto, aumenta os índices de satisfação pessoal melhorando o empenho, rendimento e aprendizagem, bem como a melhoria das relações interpessoais (Marques A. , 2004). No contexto do estágio pedagógico, o objetivo desde cedo foi de implementar um ambiente ideal e “saudável” para a aprendizagem. Um clima de aula onde o erro é desvalorizado e o esforço incentivado, de modo a proporcionar um ambiente seguro e de confiança para os alunos poderem aprender.

Para isso, é necessário estabelecer uma boa relação entre alunos, entre professor e alunos e entre os alunos e a tarefa. A minha relação com os alunos beneficiou da existência de uma compreensão mútua de ambos os lados, pois os alunos já tinham tido a experiência de ter um professor estagiário e eu passei pela fase etária em que estes se apresentavam há relativamente pouco tempo. Procurei transmitir a mensagem de que “há tempo para tudo”: há tempo para trabalhar e executar as tarefas com o máximo empenho e tempo para momentos de relaxamento e diversão. Procurei estabelecer uma relação de confiança com os alunos, em que estes poderiam falar sobre o que quisessem ou precisassem, seja o assunto escolar ou não. Tinha a plena consciência que essa abordagem podia não correr como planeado e que a linha entre professor e aluno era muito ténue, mas os alunos sempre perceberam o seu lugar e nunca me faltaram ao respeito, ou perderam a noção de que eu era o professor e não um mero colega ou amigo.

A relação entre os alunos foi preponderante para existir um bom clima para a aprendizagem. De uma maturidade superior para as suas idades, este grupo de alunos mostrou ser coeso e unido, quase semelhante a um nível familiar. Sempre interessados em melhorar, proporcionaram em quase todo o processo a possibilidade de garantir o clima ideal para as aulas. A criação de grupos heterogéneos em determinadas situações não



teve o intuito de aproximar alguns alunos que normalmente não tinham muita ligação, mas a verdade é que acabou por se suceder.

## Disciplina

A disciplina é um dos pilares para a criação de um clima positivo para as aprendizagens (Rosado & Ferreira, 2011). O docente deve ter a capacidade de regular os comportamentos dos alunos no contexto de aula para que haja sucesso escolar. Caso contrário, e mesmo que haja competências didáticas e de planeamento por parte do docente, o clima positivo de aprendizagens poderá sofrer consequências devido a comportamentos de desatenção ou indisciplina e falta de empenho na prática (Siedentop, 1976).

A questão da disciplina, criação de regras e rotinas foi uma das primeiras preocupações desde o primeiro momento de contato com os alunos. Tendo em conta a minha forma de ser e de estar, evitei personificar um professor com o qual não me identifico. Desta forma, ao contrário de diversas opiniões gerais e, possivelmente, sem fundamento, não procurei mostrar uma atitude ríspida e autoritária de início. Procurei apenas ser assertivo nas minhas preleções e creio que o resultado foi positivo. Claramente que o fácil controlo que tive sobre a turma a nível disciplinar não esteve completamente associado à minha intervenção mas também devido ao facto de já ser um grupo disciplinado. Estes comportamentos também são influenciados pela educação que obtiveram em casa ao longo do crescimento, pois intervém na forma como os alunos respondem à disciplina ou ao docente (Siedentop, 1976).

Ao longo do processo de estágio, tive apenas uma situação declarada de indisciplina. Um aluno estava a realizar comportamentos fora da tarefa e a prejudicar a situação de aprendizagem de 3x3 no voleibol. Após dois avisos, este rematou a bola fora do contexto do jogo e quase me alvejou. Optei por juntar toda a turma e falar com o aluno perante todos os colegas. Desta forma, pretendi transmitir ao aluno e ao mesmo tempo à turma, de modo a que todos compreendessem que bastava um aluno realizar comportamentos fora da tarefa e toda a turma seria prejudicada a nível de aprendizagens. Como considerei esta turma uma família, procurei resolver o problema como tal: todos juntos e unidos.

Neste capítulo, é difícil projetar como serão as minhas abordagens e se resultará sempre ao adotar a postura descrita. Considero que, nesta vertente, o estágio ofereceu

poucas oportunidades de intervir e de criar estratégias viáveis para o controlo dos comportamentos numa turma. Devido aos milhões de personalidades existentes pelo mundo e aos infinitos contextos pedagógicos que possam surgir, aguardarei por novos desafios para aprender mais sobre disciplina em contexto escolar e continuar a construção do meu “eu” enquanto professor de educação física.

### Organização

A organização das práticas são fundamentais para que haja sucesso na aprendizagem (Barreiros, Melo, Godinho, & Mendes, 2007). A organização das aulas devem ter em conta a gestão dos espaços, materiais, tempo e dos grupos dos alunos (Onofre, Propriedades de formação didática em Educação Física, 1995). A forma de organização para cada aula também teve em conta os conteúdos e os objetivos, sendo que a grande maioria das aulas tinha um cariz politemático. Os espaços desportivos polivalentes, à exceção do pavilhão de ginástica, permitia a prática de sessões politemáticas que possibilitam distribuir as aprendizagens no tempo, facilitando a aquisição e retenção de competências, otimização da gestão de recursos e, não menos importante, a motivação dos alunos (Rosado, 2003). Aliado à minha preferência, considero este último ponto fulcral para a realização de aulas politemáticas. Pessoalmente, gosto de realizar aulas em estações com pequenos grupos e diferentes matérias, pois sinto que torna a aula dinâmica e motivadora para os alunos.

Apesar de ser uma preferência, não abdiquei de experienciar outras formas de organização de aula: também organizei aulas por estações mas monotemáticas, onde promovi um estilo mais competitivo. Esta foi principalmente utilizada em ginástica ou na semana que antecede os torneios interturmas, servindo de preparação de todos para a competição. Outras situações onde houve necessidade de implementar aulas monotemáticas foi na abordagem a competências consideradas novidade para quase toda a turma. Um exemplo: para a realização de jogo formal no voleibol, foi necessário abordar a modalidade durante toda a aula.

Relativamente ao estilos de ensino, tendo em conta o espectro de estilos de ensino de (Mosston & Ashworth, 1990), numa fase inicial foram utilizados os estilos convergentes para direcionar os alunos para os objetivos pretendidos e para haver melhor controlo da turma. Em primeira instância, devido à inexperiência e desconhecimento do comportamento da turma, orientei um ensino mais centrado em mim com possibilidade de garantir o rumo das aprendizagens dos alunos, onde foram utilizados principalmente os estilos por comando (principalmente em dança), por tarefa e inclusivo.

Ao longo do ano, após conhecer melhor os alunos e verificar as suas aquisições e retenções, foi possível introduzir momentos de criatividade e estilos mais divergentes. O objetivo foi de mostrar aos alunos que, por exemplo, para o mesmo objetivo/problema/situação existem diferentes soluções e formas de intervir. Um exemplo disso é o jogo formal dos jogos desportivos e coletivos, onde para atingir os objetivos existem várias formas e estratégias de ação. Após estes adquirirem as competências técnico-táticas básicas, houve a necessidade de aplicá-las das diversas formas e explorar ao máximo o jogo e a criatividade dos alunos.

Outro exemplo da aplicação de estilos de ensino divergentes foi na ginástica acrobática, onde foi apresentado um problema com diversas respostas possíveis, apelando à criatividade dos alunos, associado a um estilo de descoberta divergente.

De uma forma geral, a condução foi a vertente do estágio onde retirei maior proveito e evolui de forma contínua, aula após aula. Naturalmente, cometi alguns erros numa fase inicial que foram retificados através da análise e feedback do professor José Ribeiro. O objetivo foi de colmatar os erros existentes em cada aula e, procurar até ao final do ano, conduzir sessões exímias do ponto de vista pedagógico, didático e técnico. Competências como o posicionamento, a pertinência do feedback, ênfase nas demonstrações e intervenções para ajudar os alunos a superar as dificuldades foram trabalhadas com o professor ao longo do ano. A condução das aulas foi melhorando gradualmente ao longo do tempo, através da aprendizagem, experiência e da melhoria dos suportes teóricos e de planeamento que se foram tornando mais consistentes. Deu-me a possibilidade de dar melhores respostas às necessidades dos alunos, direcionando os alunos para o sucesso.

Como também já referi, a minha preferência recaiu maioritariamente pela organização das aulas por estações. Em grande parte das aulas, uma das estações era de condição física. Se existe avaliação da aptidão física, é necessário dar tempo de aula para os alunos treinarem este aspeto, caso contrário, é injusto avaliar alunos numa matéria que não lhes é dada a oportunidade de evoluírem. As estações de condição física eram compostas por exercícios aeróbios, de força (com carga externa para diferenciar o treino) e a forma de aplicação era em circuito. Os alunos tinham tempo estipulado para realizar os exercícios e para descansar. Esta estratégia verificou-se muito útil porque houve controlo do tempo. No entanto, esta estratégia foi um sucesso devido ao contexto, visto que a turma possuía elevados níveis de autonomia e de rigor na execução das tarefas propostas e situações de aprendizagem. Para potenciar a dinâmica e exequibilidade desta estação, foi realizado previamente este treino mas para a turma toda, na fase de aquecimento. Desta

forma, quis demonstrar e dar a conhecer aos alunos a forma correta de executar os exercícios e a nomenclatura destes para que, posteriormente, pudessem realizá-los de forma autónoma.

A primazia dada ao treino da aptidão física veio do NE, mais especificamente do professor José Ribeiro. A premissa, que vai de encontro à minha opinião, era de promover a aptidão física para possibilitar aos alunos poderem melhorar os seus aspetos físicos e para incutir o gosto destas práticas. Outra estratégia utilizada foi a realização de corrida contínua no início das aulas visando a melhoria da capacidade cardiorrespiratória dos alunos, sendo que havia possibilidade de variar os estímulos.

A verdade é que se olharmos para as recomendações da última edição do American College of Sports Medicine (ACSM) (2017), o tempo de prática de atividade física disponível nas aulas de EF é muito reduzido. Os adolescentes devem ter 60 minutos diários de prática de atividade física de intensidade moderada a vigorosa. Mesmo com a promoção da condição física, mesmo que se consiga tirar o melhor partido das aulas, o tempo de prática fica á quem do recomendado. Os 180 minutos semanais apenas estariam dentro das recomendações se, hipoteticamente, fossem cumpridos a uma intensidade vigorosa, o que não é exequível. Para ir ao encontro das recomendações e para ser viável e exequível, das duas uma: a possibilidade de ir ao encontro das recomendações e haver educação física todos os dias, com a duração de uma hora ou, caso só haja possibilidade de manter os 180 minutos semanais, de repartir esse tempo por três sessões de 60 minutos. Isto porque, no contexto escolar, é impossível manter uma sessão de 90 minutos a uma alta intensidade, pois é notório o desgaste dos alunos perto do último terço da aula. Desta forma, uma sessão de 60 minutos possibilitaria uma aula à máxima intensidade e culminaria na fase de maior desgaste dos alunos, havendo um melhor proveito dos 180 minutos semanais, ou seja, a uma intensidade sempre mais próxima da vigorosa.

Estas sugestões são apenas opiniões que se poderiam enquadrar na realidade escolar. Com isto, haveria possibilidade de salvaguardar estilos de vida ativos apenas com a prática de atividade física na disciplina de EF. Esta opinião foi formulada após a experiência da semana a tempo inteiro, pois notei que com aulas de 45 minutos é possível manter os alunos em intensidades alta durante toda a sessão. Se houvesse a possibilidade de existir sessões de 60 minutos, seria benéfico para todos.

## Avaliação

A avaliação é um processo utilizado ao longo do processo ensino aprendizagem que, segundo Araújo (2015), pode assumir várias funções: orientadora no sentido de diagnosticar e prognosticar competências, visando o planejamento e construção do processo de aprendizagem (AI); reguladora, com o objetivo de melhorar as aprendizagens, ou seja, a avaliação formativa; e, por último, sumativa com o propósito de realizar o balanço das competências demonstradas tendo em conta um referencial.

Uma vez que a AI já foi abordada anteriormente, neste capítulo, serão abordadas a avaliação formativa e sumativa. De modo a simplificar as diferentes funções, alguns autores (Black & Wiliam, 1998; Assessment Reform Group [ARG], 2002a, 2002b, 1999; Harlen, 2006) denominam a avaliação sumativa como “avaliação das aprendizagens” e a avaliação formativa como “avaliação para as aprendizagens”. Esta última, tendo em conta a sua função, pode ser considerada uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens (Araújo, 2015). Black e William (1998) vão mais longe e afirmam que a avaliação formativa assegura a recolha de informação para que possa ser utilizada melhorar o ensino e adaptá-lo às necessidades dos alunos.

A minha principal ferramenta para tentar direcionar os alunos para a aquisição e desenvolvimento das competências foi o feedback. Durante a ação dos alunos, o professor tem de observar e transmitir informação útil e pertinente sob a forma de feedback (Metzler, 2000). Através deste, tentei aproximar a performance de cada aluno aos critérios de êxito e reforçar os aspetos positivos através de feedback positivo e descritivo. Numa fase inicial do ano letivo, os feedbacks foram principalmente prescritivos e descritivos e menos interrogativos. Parti do princípio que os alunos ainda não dominavam a matéria ao ponto de conseguir dar resposta a feedbacks interrogativos. Por isso, em primeira instância, preferi primeiro informar o que fazer e como fazer. Após algumas aulas das diferentes matérias, os alunos já demonstravam conhecimento suficiente para estarem à altura de corresponder aos feedbacks interrogativos.

No entanto, esta ferramenta utilizada de forma isolada torna-se menos produtiva do que poderia ser. Como base fundamental da avaliação formativa, e de modo a potenciar as aprendizagens, os alunos devem ser conscientes do nível em que se apresentam e devem ter plena compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de êxito que terão de realizar para serem avaliados posteriormente (Araújo, 2015). Enquanto docente, deve-se saber quais os pontos fortes e as necessidades de cada um e planear de acordo

com esses aspetos. É necessário dar a conhecer os objetivos traçados para cada um e ajudá-los a compreender o programa, os critérios de êxito e como é que os devem realizar.

Uma estratégia muito útil é a utilização de redes sociais, como o *Facebook*. Trata-se de uma plataforma online onde é possível contactar facilmente com outras pessoas, neste caso seriam os alunos, e transmitir informações. O uso do *Facebook* teria o intuito de transmitir as minhas análises e informações relativamente às competências dos alunos e de que forma estes poderiam melhorá-las. É um desperdício não recorrer a estas ferramentas que são de fácil acesso e utilização.

Outra ferramenta que considero muito útil é a autoavaliação. Esta ajuda os alunos a conhecer os objetivos de aprendizagem, os critérios, a monitorizar a sua evolução (Araújo, 2015), as suas limitações e possibilidades (Carvalho, 1994). A autoavaliação também ajuda a fomentar a capacidade de reflexão, fundamental para a evolução e desenvolvimento pessoal e profissional. Face ao final do estágio e à necessidade de me autoavaliar e refletir sobre todo o processo, denoto a utilidade e importância da reflexão que certamente ajudaria os alunos a pensar sobre o que tinham feito e de que forma é que poderiam melhorar. Outra ferramenta útil é a hetero-avaliação, processo onde os alunos observam e avaliam as performances ou competências dos colegas. As apreciações objetivas externas, neste caso dos colegas, ajuda o aluno a consciencializar-se sobre o padrão ou tarefa motora desejável, desenvolver valores como espírito crítico e antreajuda e reduz, de forma significativa, a subjetividade da observação realizada pelo docente (Carvalho, 1994).

Um exemplo em que foi dado a conhecer aos alunos os seus níveis e os critérios de êxito foi na vertente da aptidão física e na ginástica acrobática. Notei claramente que os alunos tinham consciência das suas competências e o que precisavam de fazer para melhorar as aprendizagens e atingir níveis superiores. Visto que tive algumas dificuldades em motivar os alunos para a realização desta matéria, decidi colocar todo o material à disposição dos alunos e providenciar uma tarefa onde os motivasse, com o intuito inerente de fazê-los passar por uma experiência onde pudessem desenvolver alguns valores como a cooperação, autonomia e responsabilidade. Desta forma, forneci aos alunos todos os critérios de êxito dos diferentes níveis e propus que, em grupo, realizassem uma coreografia para ser apresentada em suporte digital no final do período. Todas as aulas de ginástica acrobática do 3º período foram realizadas de forma autónoma pelos alunos onde poderiam usar o tempo da forma que quisessem, dentro do objetivo da aula. A minha ação nessas aulas era de apenas auxiliar, onde ajudava cada grupo nas dúvidas existentes

relativamente às figuras e apelava à criatividade de todos para a criação coreográfica. Após a atribuição desta tarefa, passei de visualizar uma turma com pouca vontade para a realização de ginástica acrobática, para uma turma interessada em compor as diferentes figuras de forma criativa e divertida. Considero que foi das ações que me deu mais prazer enquanto docente. Com isto, o objetivo foi de associar esta matéria que os alunos não gostavam a algo divertido e desafiante.

Para me ajudar a entender melhor a importância da percepção dos alunos sobre todo o processo de ensino, coloquei para mim mesmo uma situação hipotética: uma pessoa que não consegue ver nem ouvir pretende chegar a um local desconhecido. Sem nenhum tipo de informação, o indivíduo não conseguirá obter um rumo. Se lhe for dada a oportunidade de ouvir direções sobre o caminho (feedback do professor), este irá no sentido de chegar ao destino, porém, poderá perder-se ou não perceber alguma indicação. Se lhe for dada a oportunidade de ouvir e de ver (conhecimento dos alunos sobre as suas competências e possibilidades), este continua a receber as indicações e tem clara percepção para onde está a rumar, indo mais rapidamente e de forma mais precisa.

Em modo de projeção para o futuro e após esta última experiência, considero claramente a consciencialização dos alunos e outras estratégias de avaliação formativa muito pertinentes. O poder de reflexão ajuda-nos a evoluir e é importante incuti-lo aos alunos, para ajudá-los também a crescerem enquanto alunos e cidadãos. Notei, ao longo do estágio, que os jovens têm por hábito fazer comparações entre eles, os restantes e/ou os critérios. É importante que também façam análises ipsativas, ou seja, que reflitam sobre os seus próprios progressos. Desta forma e através da promoção da autoavaliação, estes poderão também fazer uma comparação sobre as suas condições atuais e as condições de momentos anteriores.

Sobre a avaliação sumativa, quero enaltecer a ferramenta construída, desenvolvida e utilizada pelo GEF da escola Gama Barros. Trata-se de um documento plurianual onde se inserem as competências e o nível dos alunos nas diferentes matérias. Este tem como objetivo avaliar, de forma consistente e coerente todos os alunos, ao longo dos anos com critérios de êxito específicos para cada matéria, com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). O documento em questão visa a uniformização e verticalidade do ensino na escola, fazendo com que os professores que obtenham uma turma nova possam saber quais os níveis dos alunos, tornando o tempo de aula mais rentável e o processo de diagnóstico mais rápido e eficaz.

Este documento procura transformar a inserção das competências dos alunos em notas quantitativas. Além de funcionar como uma ferramenta de avaliação sumativa, também ajuda o professor ao nível da avaliação formativa: ao inserir os dados relativamente às competências dos alunos, o professor tem noção do nível destes e se estão de acordo com os objetivos traçados para cada etapa. Numa fase inicial, não tirei o melhor proveito do documento. No entanto, após a primeira experiência, constatei que poderia ser uma grande ajuda e mostrou-se uma ferramenta útil, principalmente no que diz respeito à minha organização sobre o nível dos alunos. Permitiu-me melhorar a minha intervenção a nível do planeamento das etapas e unidades de ensino, pois ajudou-me a ter a perceção do nível atual dos alunos e, caso necessário, ajustar o que tinha sido planeado.

Qualquer tipo de avaliação permite ao professor uma recolha de dados. Desta forma, o cariz da avaliação está relacionado com a forma como o docente utiliza esses dados. Senti que os alunos percecionam a avaliação como algo para medir, direcionado para a avaliação sumativa. Posto isto, tentei transmitir a mensagem de que a avaliação é um processo que acontece em todas as aulas. Em todos os momentos, estes estavam a ser avaliados porque eu estaria a retirar dados sobre as suas performances e competências. Simplesmente, ao longo do período, estes dados eram utilizados para monitorizar os meus planeamentos consoante as respostas que me eram fornecidas, culminando com as últimas observações do período em que eram utilizadas para transformá-las em notas quantitativas. Para retirar um pouco a pressão da avaliação sobre os alunos, que estes associavam a momentos de avaliação sumativa nos finais dos períodos, transmiti que a avaliação era contínua e que as suas notas estavam relacionadas com o que estes mostravam ao longo das aulas.

Para avaliar a aptidão física, foi utilizado o programa Fitnessgram. Na minha opinião, compreendo o porquê da sua utilização mas discordo, porque não vai ao encontro da conceção utilizada na disciplina. Em causa, não está o programa em si mas a forma como este é utilizado em algumas escolas (também se sucedeu na minha formação). O Fitnessgram surgiu inicialmente, para verificar se os alunos se encontram ou não numa zona saudável (Morrow Jr, Martin, & Jackson, 2010), como no Fitescolas. No caso da avaliação utilizada pelo GEF, as diferentes performances dos alunos ditam diferentes notas. Desta forma, favorece e enaltece os alunos que possuem melhor aptidão física. No entanto, a conceção utilizada, a sócio-crítica, pretende promover hábitos e estilos de vida saudável e não promover as elites e os melhores atletas. O que se deve promover é,



simplesmente, o alcance de resultados considerados saudáveis e, na minha opinião, isso é o suficiente. A plataforma Fitescolas, por sua vez, também procura que os alunos atinjam esses resultados considerados suficientes e classificam-nos como Zona Saudável de Aptidão Física. Desta forma, procura-se colocar os alunos menos aptos na zona ZSAF e manter os mais aptos nesse patamar, não havendo a necessidade, na minha opinião, de distinguir os resultados neste capítulo. Um aluno que não teve a possibilidade de praticar desporto ao longo da vida de forma contínua num contexto extracurricular, não deve participar numa avaliação da aptidão física diferenciadora com um aluno que pratica desporto há 10 anos, três a quatro vezes por semana, pois torna-se injusto. Sobre qual o programa a aplicar, a minha preferência recai sobre o Fitescolas perante o Fitnessgram por ser mais recente e ajustado, visto que continuam a aplicar os mesmos testes que o Fitnessgram, no entanto agora é feito um registo mais modernizado e pode ser consultado online pelos alunos, ao longo do ano.

Ainda sobre a aptidão física, mais especificamente na bateria de testes do Fitnessgram, embora seja redundante, queria clarificar um termo que já vem corrigido no Fitescolas: a terminologia do teste das extensões de braços. Esta expressão pretende traduzir a original expressão “*push up*”, que vem do movimento de empurrar. Anatomicamente, divide-se os membros superiores por braço e antebraço. Na análise do movimento de um exercício, este é caracterizado pela fase concêntrica, onde a força muscular vence a força da resistência externa. No *push up*, a fase concêntrica do exercício consiste numa flexão de braços e extensão dos antebraços. Assim, ou o exercício se chamaria extensão de antebraços ou flexão de braços, mas nunca extensão de braços. Segundo a minha perceção, é um erro comum na sociedade, que associa o movimento de empurrar a uma extensão de braços. Erro quase insignificante mas com direito a correção.

Por fim, a área dos conhecimentos foi avaliada em três momentos, uma em cada período, através da aplicação de testes escritos. O GEF decidiu que, para potenciar a retenção do conteúdo por parte dos alunos, todos os testes continham a mesma matéria mas aplicados em diferentes condições: o primeiro teste realizado com consulta; o segundo realizado sem consulta e a pares e, o último, realizado a solo. Pessoalmente, não sei até que ponto se trata da melhor estratégia para avaliar os conhecimentos, mas a verdade é que os alunos, por abordarem várias vezes os mesmos conteúdos, acabaram por revelar uma boa retenção da matéria.

A avaliação das matérias e respetivos critérios de êxito têm como suporte os PNEF, que têm a função de diretrizes para os professores. No entanto, considero que os níveis

propostos pelos PNEF para cada ano de escolaridade são irrealistas, tendo em conta a situação da EF no nosso país. Verifico que, se cumprirmos com rigor as diretrizes dos programas, são escassos os alunos que conseguem atingir os níveis pretendidos. Na minha ótica, os alunos portugueses estão cada vez menos aptos para a prática desportiva numa vertente eclética. Este é um problema que vem da base, ou seja, da EF no pré-escolar e 1º ciclo, designado Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM). Atualmente, é sabido da fraca qualidade de ensino das aulas de EEFM porque pode ser dado por qualquer pessoa. Coloco esta afirmação por saber que existem “professores” de EEFM que nem formação académica possuem. Para conseguirmos atingir melhores resultados na disciplina, é necessário existir um trabalho vertical desde as idades mais jovens. Na semana a tempo inteiro e através de opiniões de outros profissionais da área, constatei que existem muitos alunos que chegam ao 2º ciclo sem domínio das competências e padrões motores base para abordar as matérias propostas pelos PNEF.

Sendo assim, acredito que é necessário tornar a EF como disciplina obrigatória desde o 1º ano de escolaridade e ser conduzida por um profissional competente, visando a otimização das aprendizagens dos alunos.

## Estudo investigação-ação – Área 2

A escola é a arma mais poderosa que temos ao nosso dispor para tornar a sociedade melhor e combater a discriminação, a ignorância e o estigma.

O estágio pedagógico pretende a intervenção do professor estagiários em várias vertentes no contexto escolar, sendo que uma delas se trata de um trabalho de investigação sobre uma área pertinente no contexto em que a escola se insere. Neste caso, foi necessário a realização de um trabalho de investigação inovador para ajudar a compreender o funcionamento da Gama Barros e, quiçá, explicar alguns fenómenos existentes.

Após algumas ideias iniciais, o NE decidiu dar continuidade a um trabalho iniciado pelo NE do ano letivo 2016/2017. Esta iniciativa fez sentido por ser um tema de extrema importância e por ainda haver muitas conclusões a tirar. O tema escolhido foi o *Bullying* e o nosso objetivo nesta investigação era descobrir se havia alguma relação significativa entre o *bullying* e a retenção escolar. Os nossos colegas do ano anterior iniciaram a pesquisa sobre a retenção escolar mas fora do contexto da Gama Barros e sem relação com o *Bullying*.

A pertinência do tema surgiu porque os alunos portugueses continuam a ser dos que mais reprovam entre os países da OCDE (CNE, 2017). Entre estes, um aluno pertencente a uma classe socioeconómica menos favorecida, tem 40% mais probabilidade de ficar retido aquando comparado com um aluno de uma classe socioeconómica mais favorecida. Segundo um documento publicado pela ONU, 31% a 40% dos adolescentes portugueses com idades entre os 11 e os 15 anos disseram ter sido intimidados na escola pelo menos uma vez em menos de dois meses. Com base nas afirmações anteriores, pela nossa escola ser incluir num contexto socioeconómico baixo e por haver um número significativo de retenções, concluímos que seria legítimo a investigação mais profunda deste tema na nossa escola para uma possível intervenção à posteriori.

Para a realização do estudo, utilizou-se uma amostra aleatória e estratificada, cuja recaiu sobre o 2º e 3º ciclo por serem idades semelhantes aos dados que obtivemos no documento da ONU e por ser o intervalo de idades onde existem mais retenções na escola Gama Barros. Para a recolha de dados, recorreremos a um questionário elaborado pelo GEF, constituído por 9 questões. A amostra foi composta por 93 alunos e o software utilizado para tratamento de dados foi o SPSS 25.0 da IBM. Foram realizadas análises descritivas e análises fatoriais exploratórias de modo a agrupar os diversos itens em dimensões. Os questionários foram realizados aos diretores de cada turma.

Para efeitos de definição das variáveis de insucesso escolar e *bullying*, recorremos aos estudos realizados na EBSGB em anos transatos, a uma base de dados disponibilizada pela direção da escola que se exprime em resultados da avaliação sumativa interna, a percentagem de alunos que ficaram retidos no ano anterior e a uma entrevista exploratória aos diretores de turma do 2º e 3º ciclo escolar.

Para a variável habilitações académicas do EE foi codificada em três grupos, um grupo de instrução básica, correspondente a habilitações literárias inexistentes, 1º e 2º ciclo e ensino básico, um grupo com instrução a nível secundário, com habilitações correspondentes, precisamente, ao ensino secundário, e um grupo de instrução a nível superior, ou seja, com formação em graus académicos superiores, licenciaturas ou bacharelatos, mestrados ou doutoramentos. Para a recolha desta variável, recorremos ao sistema INOVAR e às informações nele contidas.

Com base nas perceções dos diretores de turma, não foi possível verificar uma relação significativa entre a retenção e o *bullying*. No entanto, foi possível verificar que os alunos com mais insucesso escolar na escola Gama Barros são aqueles cujo encarregado de educação apresenta menor grau de escolaridade, de nacionalidade PALOP e maioritariamente do sexo masculino. Especificamente sobre a variante do *bullying*, é de salientar que os alunos com mais comportamentos de indisciplina são aqueles que mais intervêm em casos de *bullying* e que ao longo dos anos de escolaridade, os casos de *bullying* e indisciplina tendem a diminuir.

A principal limitação detetada do estudo foi a direção da relação, ou seja, mesmo que houvesse uma relação significativa entre a retenção e o *bullying*, não conseguiríamos perceber se é este último que provoca um maior número de retenções ou se é o facto de haver mais retenções que desencadeia mais casos de *bullying*.

Apesar de considerar o trabalho realizado pelo NE positivo, creio que poderia ter existido uma melhor gestão do tempo. Desta forma, com tempo de sobra, podíamos ter recolhido diferentes informações e mais específicas relativamente ao fenómeno do *bullying*. Uma das formas de recolha de informação seria a inquirição aos próprios alunos da escola. Sendo estes os principais intervenientes no fenómeno, creio que as informações seriam melhores em quantidade e em qualidade. Desta forma, como o *bullying* às vezes é um fenómeno silencioso e impercetível pelos professores, não conseguimos constatar nenhuma relação.

Considero o propósito do estudo pertinente visto que o *bullying* é um fenómeno que, infelizmente, acontece em todo o tipo de ambientes, especialmente nas escolas. Pessoalmente, acredito que é através da transmissão do conhecimento que conseguimos combater a ignorância e evitar este tipo de situações. Reparo que muitos casos de *bullying* acontecem porque os próprios agressores não têm noção dos efeitos nocivos que estes comportamentos produzem às vítimas devido à falta de informação. Tal como outros tipos de discriminação, como a nível étnico ou sexual, devem ser abordados e é necessário educar e informar os jovens sobre as consequências desse tipo de atitudes.

Para futuras intervenções, atribuo imenso valor à consciencialização dos alunos sobre esta temática, ou através de algum tipo de formação ou *workshops* no sentido de informar os alunos sobre diferentes fenómenos existentes nas escolas. Neste sentido, gostaria também de ter abordado especificamente a inclusão de pessoas com deficiência na escola e sociedade pelo facto de a escola ter um núcleo de multideficiências e para os alunos aprenderem um pouco melhor sobre em que consiste os diferentes tipos de deficiências e de que forma os alunos os poderiam ajudar a serem incluídos na rotina diária escolar. Desta forma, além de estarmos a formar jovens a nível escolar, também estamos a formar a nível pessoal futuros cidadãos mais capazes de viver em sociedade.

### Intervenção na escola - Área 3

A tarefa de intervenção na escola teve por base, desde o início, um tema associado ao exercício e à saúde. Numa fase mais amigável, o NE idealizou um projeto de acompanhamento ao longo de todo o ano letivo. Porém, devido à indisponibilidade e dessincronização horária de ambos os estagiários, foi vetada essa possibilidade. Desta forma, a intervenção não pôde ser longitudinal, havendo a necessidade de ser realizada apenas num curto período de tempo

O excesso de peso e obesidade, diretamente ligados com o sedentarismo, surgem como doenças comuns na Europa (Beer-Borst, et al., 2000) afetando de forma alarmante as crianças e adolescentes (Chinn & Rona, 2001). Estes tendem a espelhar os comportamentos dos adultos no que toca ao sedentarismo e à falta de prática de atividade física (Telama & Yang, 2000). De forma a tornar uma sociedade mais ativa e com hábitos saudáveis, os nossos jovens devem ser educados e fazer parte de uma cultura mais desportista e preocupada com a saúde.

Dentro das vertentes da aptidão física abordadas na disciplina de educação física, a resistência aeróbia é a mais reconhecida e associada como benéfica para a saúde. No entanto, sabemos os benefícios que nos traz para a saúde a força muscular e são poucos os que já reconhecem. Além de aumentar os níveis de força, massa muscular e de diminuir a massa gorda, também melhora o desempenho nas tarefas do dia a dia, mudanças na pressão arterial, perfil lipídico e sensibilidade à insulina (Fleck & Kraemer, 2014).

No entanto, a prática do treino da força está associada à presença em ginásios e, como a escola se insere num contexto socioeconómico baixo, torna-se inviável e contraproducente. Desta forma, quisemos demonstrar a possibilidade de realizar treino da força através de tarefas motoras que requerem pouco ou nenhum equipamento, tornando-o financeiramente acessível para todos (Thompson, 2014), surgindo o tema do exercícios efetuados com o peso corporal ou exercícios calisténicos.

Tendo em conta esta situação, qual o melhor local para ensinar aos alunos como melhorar a sua saúde através do treino de uma qualidade física importante? Nas próprias aulas. Como não conseguíamos chegar a todos os alunos, decidimos intervir no corpo docente, ou seja, procurámos aprimorar o conhecimento e possível intervenção de cada professor, procurando intervir sobre todos os alunos da escola no futuro.

A intervenção foi realizada sob a forma de uma ação de formação aos professores, onde procurámos transmitir e reforçar quais os benefícios do treino da força, dos exercícios calisténicos e demonstrar algumas formas de organização de trabalho de condição física, possíveis de realizar em qualquer espaço.

Para deixarmos o nosso cunho pessoal na escola, procedemos à gravação de vários treinos em suporte digital, cujo objetivo será de transmitir aos alunos numa determinada estação da aula de modo a que estes apenas tenham que imitar o que visualizam no vídeo. Esta é uma das formas de organização sugeridas pelo NE, possibilitando ao professor ter uma estação de condição física, sem que este tenha que focar a sua atenção para esse grupo, podendo intervir mais sobre outros grupos que necessitem. Esta forma de trabalho foi realizada e testada ao longo das aulas e teve imenso sucesso. É de salientar que, tanto esta forma de organização como as restantes demonstradas, devem ter em conta o contexto e o tipo de turma. Desta forma, o professor apenas as poderá aplicar se houver condições para tal e se a turma tiver autonomia e um bom clima para o realizar. As estratégias transmitidas foram testadas ao 10º e 11ºCT1 e tiveram sucesso, no entanto, não significa que resulte em todos os contextos escolares.

Relativamente ao Desporto Escolar (DE), este revela-se uma oportunidade para todos os alunos poderem praticar desporto e apresenta a possibilidade de estes escolherem os seus preferidos entre os núcleos disponíveis em cada escola. Taylor, Baranowsky e Sallis (1994) afirmam existir uma proporcionalidade direta entre o suporte financeiro e a prática de desporto, visto que existe um melhor acompanhamento nos custos envolvidos. Visto que a EBSGB se insere num contexto socioeconómico médio-baixo e de, possivelmente, não haver oportunidade para todos os jovens praticarem atividade física, a escola oferece essa possibilidade. Desta forma, através do desporto escolar é possível que os alunos pratiquem desporto sem quaisquer custo acrescido, visto que a escola responsabiliza-se pelos custos das deslocações, do espaço, do técnico, dos equipamentos desportivos, de lanches e prepara todo o quadro competitivo.

Nesta vertente do desporto escolar, acompanhei o núcleo de ténis de mesa. O grupo de estágio decidiu que seria pertinente cada estagiário integrar uma modalidade na qual não tinha experiência. Dentro das modalidades existentes e tendo em conta os horários, a dança e o ténis de mesa surgiram como os ideais, para mim e para a minha colega de estágio, a Ângela. De modo a que fosse justo, a decisão foi feita através de um sorteio aleatório, onde o acaso decidiu que eu faria parte do núcleo de ténis de mesa.

Este ano letivo foi a estreia deste núcleo, onde a própria professora titular nunca havia lecionado a modalidade em questão. Ao longo de uma fase inicial, apareceram cerca de 40 alunos no total. No entanto, nem todos permaneceram porque preferiram outra modalidade ou porque o horário era incompatível. Após algumas semanas, conseguimos formar um grupo consistente de 13 alunos, formando uma equipa. Nesta nova experiência, decidimos, tal como nas aulas de educação física, formar grupos de nível, de modo a diferenciar o ensino e colocar os alunos de níveis semelhantes a treinar em conjunto. Foram divididos em 3 grupos: grupo superior, grupo médio e grupo inferior.

Apesar de ser um grupo pequeno, reparei numa particularidade que permitia que todos os treinos fossem muito rentáveis: os alunos que permaneceram na equipa estavam presentes pelo gosto pela prática, ao contrário do que pode acontecer nas aulas, ou seja, alguns alunos apenas estão presentes pelo cariz obrigatório. Este fator associado à motivação intrínseca, permitia que os alunos estivessem motivados e predispostos a querer aprender um pouco mais em cada treino. Os treinos têm como principal função a melhoria das capacidades dos alunos, no entanto, estes também são pensados e articulados com os torneios, ou seja, o tipo de treino ou o treino de competências específicas varia consoante a proximidade das competições. Estas eram vistas pelos alunos como uma

possibilidade de aplicar o que aprenderam e acabam por sentir que são uma verdadeira equipa.

A estrutura de cada treino acabou por ter sempre a mesma base: instrução inicial; aquecimento com exercícios combinados de condição física e jogos lúdicos; treino técnico específico e, por fim, jogo formal e torneios. A escolha para os jogos lúdicos no aquecimento recaiu maioritariamente para a volta ao mundo e a volta à europa. Estes promovem a preparação do corpo a nível fisiológico para a sessão, treino dos gestos técnicos básicos do ténis de mesa (direitas, esquerdas, deslocamentos, etc.), promove um espírito divertido para iniciar a aula e, no caso da volta à europa, promove um espírito de cooperação e preparação para o jogo a pares. Após esta fase inicial da aula, os alunos dividiam-se pelas diversas mesas consoantes as suas competências, formando grupos de nível. As tarefas propostas poderiam ser gerais para todos, onde os menos aptos tentavam adquirir as competências e os mais avançados tratavam de consolidá-las, ou poderiam ser específicas para cada grupo. Esta diferenciação permitiu a evolução de todos os alunos e em todos os aspetos, quer a nível técnico e desportivo, quer a nível pessoal.

A nível competitivo, considero que a prestação foi muito positiva. Os quadros competitivos abarcavam as escolas do concelho de Sintra, cujos torneios eram divididos por fase de grupos e eliminatórias. Foi o primeiro ano em que a escola teve um núcleo de ténis de mesa e isso ficou espelhado nos resultados, onde havia uma clara diferença de nível e experiência competitiva comparando com as restantes escolas. No entanto, sendo a primeira experiência, considero que os alunos foram muito competitivos e a progressão ao longo do ano foi grande, ressaltando que nenhum deles praticava a modalidade com frequência. Perante outras escolas com tradição na modalidade e alunos federados, os nossos alunos foram verdadeiros heróis, onde alguns alcançaram as eliminatórias e dois lugares no pódio no último torneio. De competição em competição, o fator nervosismo foi desaparecendo e os alunos foram conseguindo mostrar as suas qualidades.

Entre outras, gostaria de enaltecer duas conquistas que, para mim, foram as mais gratificantes, porque o professor deve procurar ensinar outras competências para além das didáticas e técnicas. Ambas relacionadas com o espírito de equipa e lealdade. Tanto o T como o H mostravam ser alunos individualistas, arrogantes e transmitiam alguma desmotivação aos alunos menos aptos. O primeiro era pouco assíduo, no entanto, este deu a sua última falta no segundo torneio do ano: após faltar ao torneio sem avisar e ao deixar o seu par sozinho, reunimos todos os alunos no treino seguinte com o intuito de mostrar a importância da força do grupo e da importância de não faltarmos ao respeito aos



nossos colegas. Esta reunião deu voz não apenas aos professores mas ouviu-se a opinião de alguns alunos, transmitindo uma certa mensagem ao T da importância do espírito de equipa e da sua importância na equipa. A verdade é que, desde então, o T não faltou mais nenhuma vez.

O segundo caso, o do H, foi um esforço diário e não de um momento. Este era um dos nossos melhores jogadores, porém era o menos bem comportado e o mais desrespeitador. Não para connosco, mas para com os colegas, principalmente os menos aptos. Uma das estratégias utilizadas foi colocá-lo como agente de ensino: foi-lhe dito que teria uma responsabilidade acrescida e que seria nosso ajudante, neste caso, iria ajudar os alunos menos aptos a melhorarem os seus aspetos técnicos. De certa forma, o H acusou a responsabilidade e mostrou-se um agente útil para a melhoria de alguns alunos e sentiu a sua importância na equipa, querendo mostrar-se como um exemplo. No último torneio, sabendo o quão importante era para a equipa e o quanto queríamos atingir bons resultados no final do ano, jogou todo o torneio com o tornozelo machucado. O esforço compensou. Resultado final: o H alcançou um 3º lugar e deixámos de ouvir tanto a palavra “eu” e conseguimos ouvir mais as palavras “nós” e “equipa”. Valores estes indispensáveis para haver sucesso no desporto e boas vivências na vida, em sociedade. Por vezes, é necessário existir confronto ou um conflito para promover uma mudança.

No início do ano, tracei alguns objetivos para a intervenção no DE:

Conhecer e aprofundar o conhecimento relativamente à modalidade e às didáticas;  
Experienciar a condução de treinos no âmbito do desporto escolar e na modalidade em questão;

Conduzir as aulas em conjunto com o professor responsável, troca de ideias e visualizar diferentes formas de interagir com os alunos e lidar com os mesmos, bem como diferentes formas de conduzir uma sessão;

Intervir nos momentos exatos e adequados, com os *feedbacks* ou instruções pertinentes;

Ambicionar o máximo de retenção possível dos alunos, através de uma boa dinâmica de aula e relação interpessoal positiva com os alunos;

Promover o máximo de experiências aos alunos, não só a nível de competências específicas da modalidade, mas também a nível de competições;

Criar um grupo consistente e coeso, de forma a dar continuidade ao núcleo para os anos seguintes;

Presenciar as competições para conhecer a organização dos eventos e para avaliar a evolução dos alunos, possibilitando assim um possível ajuste a nível de metodologias e estratégias de treino.

Considero que no primeiro ano da modalidade o balanço foi positivo e os objetivos traçados por mim foram conseguidos. É bom verificar que haverá continuidade do núcleo de ténis de mesa e a permanência de alguns alunos. Desta forma, poderão passar para os novos alguns dos valores que procurámos transmitir, como o espírito de equipa, a entreaajuda e, acima de tudo, que se divirtam enquanto praticam algum desporto e o associem a experiências positivas e prazerosas.

#### Acompanhamento da direção de turma - Área 4

“O diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais” (Marques R. , 2002). Este tem a responsabilidade de estabelecer a ligação entre a escola, os alunos e os encarregados de educação, bem como a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (Formosinho, 1987).

Em conjunto com a diretora Otília, foram realizadas diversas tarefas da responsabilidade do diretor de turma, como preenchimento da caderneta digital dos alunos no sistema INOVAR, funções da professora enquanto diretora de turma, sobre as reuniões de pais, aspetos a tratar nas reuniões, informações a transmitir, justificação de faltas e reuniões de atribuição de notas. Esta foi uma vertente onde houve pouca preocupação relativamente a situações disciplinares devido á boa conduta da turma. Relativamente às reuniões de professores para atribuição de notas aos alunos, estas foram bastante produtivas porque me informaram sobre os comportamentos e rendimentos dos meus alunos nas restantes disciplinas, o que me permitiu conhecê-los um pouco melhor fora do contexto de educação física.

Sem querer pôr em causa nenhum outro profissional, confesso que fiquei um pouco chocado pela forma como alguns professores falavam sobre alguns alunos. Fiquei desagradado porque eu gostava imenso dos meus alunos e custava-me ouvir outros profissionais a dizerem certos comentários sobre eles. Desta forma, fiquei com uma ligeira sensação de que, ao contrário do que aprendi na minha formação inicial, talvez não seja possível proceder à atribuição de notas apenas seguindo os critérios, porque também existe intervenção de juízos de valor pessoais. Talvez seja possível, mas normalmente não

é isso que acontece. Não são apreciações delicadas, ainda por cima por um professor estagiário, mas foi um pouco do que senti ao longo de todo o processo de estágio, principalmente nestas reuniões com outros professores. Senti que algumas atribuições de notas foram dadas com o intuito de punir ao invés de avaliar, o que não vai ao encontro dos meus ideais.

#### Visita de estudo

O NE organizou uma visita de estudo ao “*bounce*”. Estas iniciativas possuem inúmeras vantagens e benefícios, onde pretendo enaltecer o *transfer* das experiências para o contexto escolar e a melhoria das relações interpessoais, quer entre alunos, quer entre professor e alunos. Nesta visita procurámos fomentar o gosto pela ginástica, especificamente pelo uso de trampolins. O “*bounce*” é um espaço que tem ao seu dispor materiais e profissionais competentes e especializados para ajudar os utentes a melhorarem as suas competências gímnicas e, acima de tudo, a divertirem-se. Assim, seria possível realizar uma visita de estudo divertida e com *transfer* para a disciplina de educação física. É de enaltecer que esta visita de estudo começa a ser uma tradição do NE de educação física da escola Gama Barros por já se realizar há alguns anos consecutivos.

Antes da realização, o NE passou pela experiência de organizar uma visita de estudo. Este processo teve em conta a articulação de horários compatíveis das duas turmas, o 10º e o 11ºCT1, de modo a que os alunos não faltassem a nenhuma aula. Foi necessário o contato com a instituição, de modo a verificar a disponibilidade do espaço no dia pretendido, informar sobre o número de alunos e saber sobre os preços. O mesmo processo foi feito com a companhia de viagens, neste caso, com o objetivo de alugar um autocarro para albergar todos os alunos das duas turmas e os professores. Após a organização, foi necessário reunir quais os alunos interessados e as autorizações dos encarregados de educação para confirmar o número real de alunos.

A cerca de uma semana na visita de estudo, ocorreu um incidente desagradável. A minha turma, o 11ºCT1, acabou por boicotar a ida à visita devido à proximidade de testes de avaliação de outras disciplinas. Foi desagradável porque estes já sabiam disso há algumas semanas e apenas transmitiram esta informação a uma semana da visita. Desta forma, eu e o professor José Ribeiro, naturalmente enfurecidos, tentámos pelo menos transmitir nesta experiência alguma responsabilidade, visto que neste caso, não a tiveram. Felizmente, este incidente não vetou a visita de estudo, no entanto apenas foi realizada com o 10ºCT1.

A visita de estudo foi um sucesso: os alunos divertiram-se e até os menos confiantes realizaram ou pelo menos tentaram a realização dos diversos elementos gímnicos. Foi um momento onde foi possível interagir com os alunos num contexto mais informal, o que melhorou claramente os laços entre alunos e professores. Atribuo grande importância a estes momentos para a construção de um bom clima em termos de relações interpessoais, o que levará a melhorar o clima de aula e o sucesso pedagógico. Se as grandes empresas têm momentos de “*team building*” para melhorar os laços entre funcionários, por que não havemos de o fazer no contexto escolar onde a criação de um bom clima é fulcral para atingir o sucesso? Neste caso, ainda tivemos a pertinência pelo facto de ter sido para abordar uma das matérias dos PNEF.

Pretendo, por fim, enaltecer a importância do convívio com os outros professores das restantes disciplinas para estabelecer contato com os diferentes ramos da escola. Esta aproximação torna os dias de trabalho mais ricos e possibilita a articulação das diferentes disciplinas, bem como o conhecimento do processo de ensino dos nossos alunos noutros contextos. Apercebi-me destas valências ao longo do ano letivo e na realização do estudo de investigação-ação da área 2, onde acabei por interagir com imensos professores visto que a recolha de dados consistia numa entrevista aos diretores de turma.

#### Semana a tempo inteiro

A semana a tempo inteiro, dentro do estágio pedagógico, foi a atividade mais rica devido à variedade de novas experiências num curto espaço de tempo. Esta foi realizada entre 28 de Fevereiro a 2 de Março. Tive a experiência de lecionar todos os anos letivos aos quais não tinha tido qualquer experiência. Como conduzi um 11º e acompanhei de perto um 10º ano, da minha colega de estágio, decidi escolher todos as restantes.

Cada ano apresenta as suas particularidades devido à idade que os alunos apresentam. Como eu tinha previsto, nos primeiros anos do ensino básico, ou seja, 5º e 6º anos, é necessário ao longo da aula haver um maior controlo e preocupação com a gestão de clima de aula e de disciplina. Devido às características dos alunos, à maturidade e às idades que possuem, é necessário haver uma maior preocupação nesse capítulo. Por outro lado, estas foram também as turmas que apresentaram maior curiosidade em ter um professor novo, o que abonou a meu favor, aumentando os seus níveis de concentração às minhas instruções e feedbacks. Uma das estratégias que mais utilizei nestes anos foi na fase de preleção: cada vez que reuni a turma para dar instrução, optei por mantê-los

sentados. Esta estratégia foi-me dada por outros professores, pois os alunos destas idades são muito irrequieten e o facto de estarem sentados possibilita que estes realizem menos comportamentos fora da tarefa. A forma de lidar e falar com os alunos também é ligeiramente diferente e mais cuidada, por estes ainda terem menos capacidade de perceber a instrução de novas situações de aprendizagens, por isso foi necessário ter a certeza que percebiam por completo o exercício e o objetivo deste antes de começar. Neste sentido, sempre que possível foi realizado demonstração acompanhando a instrução verbal.

Relativamente às didáticas, foi exatamente como esperava, ou seja, os alunos apresentam-se maioritariamente no nível introdutório e as aulas praticamente se debruçam sobre a realização dos gestos técnicos em situações de aprendizagem simples. É diferente do que estava habituado a abordar, no entanto existe a vantagem de quase todos os alunos serem de nível introdutório e estarem na fase inicial das competências motoras e não apresentam vícios nem gestos técnicos errados. Concluo que é uma fase fundamental na intervenção de um professor porque ajudará a dar aos alunos os primeiros passos nas modalidades e na realização dos gestos técnicos, sendo da total responsabilidade do docente dar a possibilidade aos alunos de aprender corretamente as matérias. Uma má intervenção de um professor, poderá fazer com que o aluno nunca aprenda da melhor forma, pois poderá desencadear uma sensação de insucesso e isto continuará ao longo dos anos, funcionando como efeito de bola de neve.

Os alunos do 3º ciclo encontram-se numa fase de transição, onde já se verifica algumas aprendizagens dos anos anteriores e já é possível realizar tarefas mais complexas. A dinâmica das aulas já se pode aproximar um pouco dos alunos mais velhos, já não é necessário tanta atenção a nível de disciplina, excetuando alguns casos. Como em todas as turmas, existem diferentes níveis e necessidades, alguns alunos que não acompanharam a aprendizagem de outros, pois cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. No entanto, verifiquei que já existem alunos suficientes para realizar tarefas de níveis superiores ao introdutório, como o 2x2 no voleibol.

A experiência do secundário, no 12ºCT1, em pouco ou nada mudou comparativamente à turma que acompanhei ao longo do ano, o 11ºCT1. Turma de nível avançado, à exceção de um grupo, facilidade de comunicação e gestão da aula e comportamento positivo, propício para se criar um bom clima para aprender. Apresentam total autonomia onde eu me apresentei quase apenas como um ajudante e gestor do tempo

para troca de estações em ginástica, pois estes já sabiam exatamente as tarefas a realizar, como as realizar, as ajudas e de que forma poderiam melhorar.

Relativamente à minha prestação, creio que foi positiva enquanto professor, no entanto, o que foi mais positivo nesta semana foi a nível de aprendizagem e experiência. A semana a tempo inteiro apresenta-se como uma variedade de momentos de aprendizagem, todos eles diferentes devido aos infinitos contextos pedagógicos que existem. A minha ação perante cada turma começou logo de forma positiva devido à realização de um bom planeamento, algo que não aconteceu desde o início do estágio pedagógico. O planeamento permitiu organizar a aula, a sua estrutura e dinâmica e a precaver possíveis alterações do plano inicialmente realizado. Juntei a minha forma e dinâmica de realizar aulas com algumas dicas dos diferentes professores, conhecedores das particularidades das suas turmas, para realizar os planos de aula. A experiência tornou-se ainda mais rica devido à necessidade de adaptação do plano de aula em quase todas as aulas. Devido às condições climáticas, foi necessário dividir o pavilhão em 3 partes, por isso, devido ao espaço mais reduzido, foi necessário adaptar os planos de aula de forma a que a aula fosse realizada de melhor forma possível, onde os alunos pudessem estar o maior tempo possível em prática e em tarefas adequadas às suas necessidades.

Os profissionais que me acompanharam, proporcionaram-me bons momentos de aprendizagem através de partilha de conhecimentos, formas diferentes de realizar e conduzir aulas, bem como situações de aprendizagem que costumam aplicar nos diferentes contextos e anos de escolaridade. Este projeto serviu para a aprendizagem e não como momento de avaliação. Apesar de ser eu a conduzir e orientar as aulas, alguns professores tomavam a iniciativa de entrar na aula, numa estação ou em algum caso particular para tornar a aula mais rica para os alunos. Atribuo esses momentos como positivos, porque enquanto conduzi as minhas aulas, observei diferentes formas de intervenção, diferentes feedbacks e pontos de vista. A relação que mantenho com os professores e que tive durante as aulas é produtiva para todos, mostrando que o trabalho colaborativo entre professores é uma mais valia, não só para nós, mas também para os alunos e para as suas aprendizagens que, no fundo, é o nosso principal objetivo enquanto docentes.

Esta semana teve um impacto muito positivo na minha imagem na escola, enquanto professor. Através da lecionação de várias turmas diferentes, os alunos ficaram a saber da minha existência e da minha forma de ser e estar. A interação com todos os alunos da

escola melhorou e foi gratificante sentir o carinho demonstrado por todos, até ao final do ano letivo.

## Conclusão

O papel do professor assenta na base da pirâmide social pois é-lhe encarregue a transmissão de conhecimentos e valores às crianças e jovens. Deve ter um papel ativo junto destes, como pedagogo e como referência social, possibilitando a evolução destes enquanto cidadãos que integram uma sociedade. Desde cedo que atribuí extrema importância à ação do professor, pois este pode ter a capacidade de mudar o rumo de jovens e torná-los melhores seres humanos. Independentemente de como pudesse ser a minha prestação enquanto professor, a nível didático e de competências específicas da disciplina, sempre quis fazer parte do crescimento de outros e ajudá-los a serem melhores, ajudá-los a tomar melhores decisões, através da minha experiência. Neste caso, apesar da minha inexperiência enquanto docente, creio que o facto de ter passado há pouco tempo pela etapa que os alunos do 11º atravessam e por estar numa etapa posterior, pode ser útil para ajudá-los nas difíceis tomadas de decisão relativamente ao presente e ao futuro.

O percurso académico possibilita a retenção e aprendizagem de inúmeros conhecimentos e experiências, indispensáveis para exercer enquanto profissional nas diferentes áreas existentes. No entanto, existe muito mais para além dos conhecimentos teóricos e práticos e que apenas se aprendem através da experiência. Como eu gosto de dizer “há coisas que não vêm nos livros”. No contexto profissional, existem muitas outras vertentes além da lecionação propriamente dita, como a interação com outros professores, com auxiliares de ação educativa e, principalmente, com os alunos. Diversas pessoas com diferentes faixas etárias, experiências e histórias para transmitir, que nos tornam mais ricos a cada dia que passa. Sendo que estes últimos estranhamente são aqueles que mais nos enriquecem enquanto professores e nos fazem apaixonar pela profissão todos os dias. Os alunos pensam que, em contexto de aula, apenas estão a aprender e não sabem que são os “professores” dos professores ao longo do percurso profissional destes. Findando o percurso académico, a evolução do professor enquanto profissional é feita através da experiência junto dos alunos. É através da resposta dos alunos nas mais diversas situações, é através da tentativa e erro que o professor aprende todos os dias. Existem infinitos contextos pedagógicos possibilitando até ao professor mais qualificado e experiente, de aprender diariamente devido à intervenção junto dos alunos.

No final do processo estágio levo comigo uma grande experiência e muita aprendizagem. Existem várias formas de aprender, neste caso, aprendi que o erro e as

experiências são, também eles, bons professores. Acabou esta “caminhada” com a sensação de missão cumprida. Sinto-me melhor pessoa e melhor profissional mas ainda com muito por aprender e evoluir.

“Insanity is doing the same thing, over and over again, and expecting different results.”

Albert Einstein



## Referências

- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 1-10.
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem (Tese de Doutoramento não publicada)*. Oeiras: Faculdade de Motricidade Humana.
- Assesment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group. (1999). *Assesment for Learning - Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group. (2002). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Barreiros, J., Melo, F., Godinho, M., & Mendes, R. (2007). Organização da prática. Em M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e aplicações* (pp. 143-150). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Beer-Borst, S., Morabia, A., Hercberg, C., Vitek, O., Bernstein, M., Galan, P., . . . Northridge, J. (2000). Obesity and other health determinants across Europe: the EURALIM project. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54, 424-430.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.
- Black, P., & William, D. (1998). Assesment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Chinn, S., & Rona, R. (2001). Prevalence and trends in overweight and obesity in three across sectional studies of British Children, 1974-94. *British Medical Journal*, 322, 24-26.
- CNE. (2017). *Estado da Educação*. Lisboa: Autor.
- Crum, B. (1993). A critical review of competing PE concepts. *Sport, leisure & physical education* (pp. 516-533). Meyer & Meyer.
- Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. *O ensino, revista galaica portuguesa de sócio-pedagogia e sociolinguística*, 18-22, 145-155.
- Godinho, M., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). Instrução e demonstração. Em M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem* (pp. 133-142). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teacher's planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Marques, A. (2004). O ensino das actividades físicas e desportivas - factores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, (19), 111, 24,27.

- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medicine, A. C. (2017). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Philadelphia: American College of Sports Medicine.
- Morrow Jr, J., Martin, S., & Jackson, A. (2010). Reliability and Validity of the FITNESSGRAM. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 81:sup3, S24-S30.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles*. New York: Longman.
- Onofre, M. (1995). Propriedades de formação didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação física. *SPEF*, (9), 15-26.
- Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27-47). Cruz Quebrada: Serviço de Edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 70-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1976). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Massachusetts: Boston: Houghton Mifflin.
- Taylor, C., Baranowsky, T., & Sallis, J. (1994). Family Determinants of Childhood Physical Activity - a social cognitive model. Em R. Dishman (Eds.), *Advances in exercise adherence* (pp. 319-342). Champaign: Human Kinetics.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Praticum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Universidades de Santiago de Compostela: Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária.
- Telama, R., & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 32(9), 1617-1622.